

Mortimore, Peter

Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim u.a. : Beltz 1994, S. 117-134. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 32)



Quellenangabe/ Reference:

Mortimore, Peter: Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim u.a. : Beltz 1994, S. 117-134 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101663 - DOI: 10.25656/01:10166

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-101663>

<https://doi.org/10.25656/01:10166>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

32. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

32. Beiheft

Bildung und Erziehung in Europa

Beiträge zum 14. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 14.–16. März 1994
in der Universität Dortmund

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner und Dieter Lenzen

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Fortlaufende Beil. zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

32. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ... Kongreß

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ...

14. Bildung und Erziehung in Europa. – 1994

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ... Kongreß

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ... / im Auftr. des Vorstandes hrsg. –

Weinheim ; Basel : Beltz.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; ...)

Früher Schriftenreihe

NE: HST

Bildung und Erziehung in Europa : vom 14.–16. März 1994 in der Universität Dortmund /

im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner und Dieter Lenten. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1994

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ... ; 14)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 32)

ISBN 3-407-41133-2

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1994 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41133-2

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER	15
FRITZ SCHAUMANN	20
JOHANNA VON BENNIGSEN-FOERDER	23
DETLEF MÜLLER-BÖLING	25

II. Öffentliche Vorträge

DIETER LENZEN Bildung und Erziehung für Europa?	31
GERT GEISSLER Schulreform zwischen Diktaturen? Pädagogik und Politik in der frühen sowjetischen Besatzungszone Deutschlands	49
FRIEDA HEYTING Pluralisierungstendenzen in der Gesellschaft und pädagogische Risiko- beherrschung	65
ANDREA KÁRPÁTI Ungarische Jugendliche in den Neunziger Jahren: Ideale, Meinungen, Erwartungen	79
HANS MERKENS »Youth at risk«. Einstellungen und Wertvorstellungen Jugendlicher in Europa in Zeiten gesellschaftlichen Wandels	93
PETER MORTIMORE Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft	117

FRANÇOIS ORIVEL Stand der Forschung im Bereich der Bildungsökonomie. Allgemeine Übersicht und französische Situation	135
GABRIELA OSSENBACH-SAUTER Demokratisierung und Europäisierung als Herausforderungen an das spani- sche Bildungswesen seit 1970.	149
THOMAS RAUSCHENBACH Der neue Generationenvertrag. Von der privaten Erziehung zu den sozialen Diensten	161
 III. Symposien: Berichte/Vorträge	
FRANK ACHTENHAGEN/ADOLF KELL Symposion 2. Berufsbildung in Europa: Analysen und Perspektiven	179
PETER DIEPOLD Symposion 3. Strukturwandel und Weiterbildung in Europa	191
HANS-GÜNTER ROLFF Symposion 5. Steuerung und Beratung der Schulentwicklung in Europa – Theorien und Fallstudien	207
MARIANNE KRÜGER-POTRATZ Symposion 6. Erziehungswissenschaft und Bildungsreformen im größeren Europa.	225
Symposion 7. Erziehungswissenschaft in Europa – Entwicklung und gegen- wärtige Situation	241
JÜRGEN SCHRIEWER/HEINZ-ELMAR TENORTH Vorwort.	241
GEDIMINAS MERKYS Methodologie und Praxis der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung in der ehemaligen UdSSR	241
ROBERT COWEN Educational Studies in England and Scotland	251
Symposion 8. Schule und Unterricht in Ost und West	263
JÜRGEN BAUMERT Vorwort.	263

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN Von der Kontinuität, die nicht auffällt: Das Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD	264
MIROSLAW S. SZYMANSKI Schule und gesellschaftlicher Wandel in Polen	267
ELISABETH FUHRMANN Didaktik und Unterrichtsforschung in der DDR – Was bleibt?	269
JÜRGEN BAUMERT Bildungsvorstellungen, Schulleistungen und selbstbezogene Kognitionen in Ost- und Westdeutschland	272
RAINER LEHMANN Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutsch- land im internationalen Vergleich	277
INGVAR LUNDBERG Leseunterricht in internationaler Perspektive	280
BERNHARD WOLF/CHRISTINE WEBER/ANDREAS FREY/INGRID KAGEL Alltag des Kindergartens im deutsch-deutschen Vergleich	281
LUTZ KOCH/WINFRIED MAROTZKI/HELMUT PEUKERT Symposium 9. Demokratie und Erziehung in Europa	285
MARGRET KRAUL/CHRISTOPH LÜTH Symposium 10. Der Einfluß von Religion und Kirche auf geschlechtsspezifische Sozialisation und Ausbildung im europäischen Vergleich	301
RENATE NESTVOGEL/ANNETTE SCHEUNPFLUG Symposium 11. Europas Bilder von der »Dritten Welt« – erziehungswissen- schaftliche Auswirkungen	317
Symposium 12. Öffentliche und familiäre Kleinkinderziehung in Europa – Schwerpunkte der frühpädagogischen Forschung	333
KARL NEUMANN Bericht	333
HANS-GÜNTHER ROSSBACH/WOLFGANG TIETZE Vorschulische Erziehung in den Ländern der Europäischen Union – Eine vergleichende Studie	336
Symposium 13. Primarstufenlehrerinnen in Europa	349
ELKE NYSSSEN Einführung	349

MANFRED BAYER Retrospektive und prospektive Gedanken zur Einleitung des Symposions. . .	351
DAGMAR HÄNSEL Primarlehrausbildung und -beruf als weibliche Karriere	353
EDITH GLUMPLER Von der Unterstufenlehrerin zur Grundschullehrerin. Probleme und Perspektiven der Ausbildungs- und Studienreform nach der deutschen Vereinigung	355
BEATRIX LUMER Integration und Kooperation als zentrale Aufgaben von Grundschul- lehrer/innen in Europa – Konsequenzen für die Ausbildung	358
MANFRED BAYER Bericht über den Beitrag von PETER HEASLIP, Early Years Consultant in Sandford/Avon (GB) zum Thema: »Die europäische Dimension der Ausbil- dung von Elementar- und PrimarstufenlehrerInnen«	360
JOHANNES WILDT Bericht über die Podiumsdiskussion: PrimarstufenlehrerInnenausbildung zwischen Universität und Fachhochschule	363
PETER ALHEIT/RUDOLF TIPPELT Symposium 14. Neue Forschungstendenzen in der europäischen Erwachse- nenbildung.	367
FRANZ-JOSEF KAISER/GÜNTER PÄTZOLD Symposium 15. Berufliche Umweltbildung in Europa	385
Symposium 16. Sonderpädagogik in Europa – Tendenzen, Entwicklungen, Perspektiven im Vergleich	401
MONIKA A. VERNOOIJ Einleitung.	401
PETER MITTLER Einbeziehen statt ausschließen	401
ALOIS BÜRLI Zur pädagogischen Situation behinderter Menschen im europäischen Vergleich.	405
BENGT-OLOF MATTSON Sozialpolitische Entwicklung in der EU im Hinblick auf behinderte Menschen, aus skandinavischer Sicht.	409
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT Sonderpädagogische Entwicklung in Frankreich	411

AGNES LÁNYI-ENGELMAYER Der politisch-ideologische Einfluß auf die Erziehung und Bildung von behinderten Kindern in Ungarn	415
HANS HOVORKA Sonderpädagogische Zentren als Kooperationsbeispiele netzwerkorientier- ter Gemeinwesen	418
JOHAN STURM/DORIEN GRAAS Das Sonderschulsystem am Ende? Das niederländische Beispiel	420
MONIKA A. VERNOOIJ Ausblick	423
Symposium 17. Freizeitbildung: ein neues Thema für Europa? Zum Verhältnis von Freizeitpädagogik und leisure studies	425
WOLFGANG NAHRSTEDT/REINHOLD POPP Einleitung	425
WOLFGANG NAHRSTEDT Freizeitpädagogik und leisure studies in Europa: Probleme und Frage- stellungen	430
GISELA WEGENER-SPÖHRING Freizeitbildung als Teil allgemeiner Bildung	437
HORST W. OPASCHOWSKI Freizeitwissenschaft als neue Spektrumswissenschaft	441
Symposium 18. Psychoanalytische Pädagogik in Europa: Geschichte – Institutionen – Handlungsformen	445
REINHARD FATKE/BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID Einführung	445
WILFRIED DATLER Psychoanalytische Pädagogik im Ursprungsland Österreich: Einige problem- geschichtliche Anmerkungen	446
MIREILLE CIFALI/JEANNE MOLL Die Begegnung der Pädagogik und der Psychoanalyse in den frankophonen Ländern	449
MIA BEAUMONT »Erziehungstherapie« in Großbritannien: Ein Fallbeispiel	452
ARIANE GARLICH/MARIANNE LEUZINGER-BOHLEBER Aufgewachsen in zwei Deutschlands. Eine pädagogisch-psychoanalytische Studie mit Kindern in Jena und Kassel	455

WILFRIED GOTTSCHALCH	
Abhängigkeitsscham und Trennungsschuld in der deutsch-deutschen Erziehungspraxis.....	459
MARIO ERDHEIM	
Ethnische und universalistische Identität	461

IV. Bildungspolitische Erklärung

Berufliche Orientierung und Hochschulzugang: Empfehlungen der Experten- kommission der DGfE zu einer Neugestaltung der Sekundarstufe II.....	467
---	-----

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge

Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft

Zusammenfassung

Obwohl die Verhältnisse und die Kontexte von Bildung sich weltweit sehr unterscheiden, gibt es eine einigermaßen verbreitete Meinung, die zumindest von Regierungen häufig vertreten wird, wonach Bildung von ständig steigenden Kosten begleitet wird, während sich die Qualität ihrer Vermittlung dauernd vermindert. Obgleich es häufig schwierig ist, den Wahrheitsgehalt solcher Behauptungen empirisch zu verifizieren, werden diese von den Medien ununterbrochen wiederholt. Das Ergebnis ist, daß Bildungsreformen eingeführt werden, die eher auf ihrem ideologischen Fundament als auf Forschungsergebnissen beruhen. Die Erkenntnisse wissenschaftlich fundierter Untersuchungen (insbesondere Ergebnisse, die repliziert worden sind) über die Fähigkeit individueller Schulen, ihre positiven Effekte zu fördern oder herabzusetzen, sind von entscheidender Bedeutung.

Dieses Referat versucht, eine Anzahl von Forschungsarbeiten über die Schuleffektivität zusammenzufassen, welche in den letzten etwa 20 Jahren durchgeführt wurden. Viele dieser Untersuchungen stammen aus den Vereinigten Staaten oder aus Großbritannien. Ich meine aber, daß die Ergebnisse auch für das europäische Festland gelten. In einer Zeit, in der so viele Veränderungen in Deutschland stattfinden, könnte es hilfreich sein, diese Arbeiten zur Kenntnis zu nehmen und sie auf ihre Relevanz für eine neue Gesellschaft zu überprüfen.

Einführung

In fast allen Gesellschaften wird Schulbesuch ausnahmslos für Kinder im Alter von 6 bis 16 Jahren als verbindlich vorgeschrieben. In manchen Ländern fängt sogar ein großer Anteil der Kinder noch früher an und hört später auf. Es gibt eine verbreitete Mutmaßung, daß Schule eine positive Wirkung haben *muß* (siehe z.B. die sechs von europäischen Erziehungswissenschaftlern aufgestellten Idealtypen von Schulen (HUSEN/TUIJNMAN/HALLS 1992), auch wenn – für manche Kinder und Jugendliche – genügend Beweismaterial vorliegt, daß schulische Bildung eine negative Wirkung auf ihre Entwicklung gehabt hat. Diese Frage nach den Auswirkungen des Schulbesuchs ist auch während der letzten 20 Jahre in einer Reihe von Spezialuntersuchungen erforscht worden. Sie zeigen, daß der Effekt von Bildung in der Schule unterschiedlich ist: Manche Schulen haben positive, andere haben negative Auswirkungen. Darüber

hinaus haben einige Forscher nachgewiesen, daß dieselbe Schule unterschiedliche Wirkungen auf verschiedene Gruppen von Schülern hat, die sich in Geschlecht, sozialer Schicht und unterstellten Fähigkeiten unterscheiden.

In diesem Referat wird ein Teil des verfügbaren Materials über Schulunterschiede vorgestellt. Auch die Mechanismen, die von Forschern bezüglich der verschiedenen Auswirkungen in Schulen als verzwickelt identifiziert wurden, werden erörtert und über Unterschiede zwischen einzelnen Schulen bezüglich ihrer Effektivität bei verschiedenen Schülergruppen reflektiert.

1. Modell der Schuleffektivität

Es gibt einfache wie auch anspruchsvollere Studien der Variationen zwischen Schulen. Die einfachen Untersuchungen nehmen nur begrenzt oder gar keinen Bezug auf die Unterschiede zwischen den Merkmalen von Schülern, die den Schulbesuch beginnen oder schon am Schulunterricht teilnehmen. Sie fokussieren auch auf nur einen Aspekt der Ergebnisse, nämlich die Leistungen der Schüler. Die Probleme einer solchen einfachen Annäherung an das Thema, wie jeder erfahrene Lehrer weiß, ist die Tatsache, daß sich Schulen bezüglich der Eingangsvoraussetzungen ihrer Schüler unterscheiden. Manche Schulen haben einen hohen Anteil von relativ privilegierten Kindern, die wahrscheinlich gute Ergebnisse in Prüfungen aufweisen werden; andere dagegen erhalten im allgemeinen einen hohen Anteil an benachteiligten Schülern, die gewöhnlich weniger erfolgreich abschneiden werden. Die Ergebnisse von Tests der schulischen Leistungen oder Prüfungen zu vergleichen, ohne die Berücksichtigung der Unterschiede der Schüler beim Schulbeginn oder die Zuschreibung von guten Prüfungsergebnissen allein dem Einfluß der Schule zuzuschreiben, kann durchaus irreführend sein.

Die anspruchsvolleren Untersuchungen versuchen, das Problem der unterschiedlichen Schülerleistungen durch die Verwendung statistischer Mittel zu überwinden, um – so weit wie möglich – diese Faktoren zu berücksichtigen. Am besten könnte man diese statistischen Methoden umgehen, wenn man die Schüler nach dem Zufallsprinzip auf Schulen verteilen würde. Allerdings würde dies in den meisten Ländern als ein unzulässiger Verstoß gegen die Rechte der Eltern angesehen, selbst die Schule für ihr Kind zu wählen. Folglich haben Forscher verschiedene Bestimmungen für Schuleffektivität formuliert. Eine Definition der »effektiven« Schule lautet wie folgt:

»eine Schule, in der die Schüler bessere Leistungen erbringen aufgrund ihrer Voraussetzungen, als man es hätte erwarten können« (MORTIMORE 1991, S. 9).

Die Definition geht nicht davon aus, daß *alle* benachteiligten Schüler bei Prüfungen schlecht abschneiden. Manche Schüler aus benachteiligten Verhältnissen werden ohne Zweifel beachtlichen Erfolg haben und den Voraussagen widersprechen. Das, was die Definition impliziert, ist, daß *ceteris paribus* benachteiligte Schüler aller Wahrscheinlichkeit nach weniger gut abschneiden als diejenigen aus privilegierten Verhältnissen, und zwar bei jeder Bewertung, die auf intensiver Konkurrenz aufgebaut ist. Folglich

sind Maßstäbe für den Lernfortschritt von Schülern notwendig, die ihre Eingangsvoraussetzungen berücksichtigen.

Es sind von Forschern verschiedene Methoden entwickelt worden, die eine Berücksichtigung der Eingangsunterschiede ermöglichen, wie auch statistische Methoden ausgearbeitet wurden, die, von einfacher Standardisierung über Methoden multipler Regression bis hin zu Mehrebenenanalysen, eingesetzt wurden, um die Eingangsunterschiede von Schülern auszugleichen. Ganz abgesehen von der jeweils eingesetzten Methode, fußen dennoch die meisten Versuche auf einem zugrunde gelegten Modell der Schuleffektivität.

Nach diesem Modell müssen schulspezifische Lernziele festgelegt werden. In der Grundschule könnten u.a. neben den Grundkenntnissen wie die Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeit andere Ziele angestrebt werden, die im Zusammenhang mit der persönlichen und sozialen Entwicklung der Schüler stehen. In der Sekundarstufe würden diese Ziele wahrscheinlich auf Leistungen beruhen; sie könnten aber auch Häufigkeit des Schulbesuchs, Einstellungen und Benehmen tangieren.

Die zweite Stufe des gewöhnlich angewandten Verfahrens ist es, diese gewählten Ziele in Beziehung zu den verfügbaren Daten über die Eingangsmerkmale der Schüler zu setzen. Solche Merkmale können frühere Lesekenntnisse, die Häufigkeit des Erscheinens des Kindes in der Schule, Bewertungen seines Benehmens, die von Lehrern in der vorangegangenen Schulstufe gemacht wurden, und verfügbare Informationen über die Verhältnisse in der Familie des Schülers, einschließlich der Berufe der Eltern, berücksichtigen. Mittels der anspruchvollsten mathematischen Verfahren versuchen Forscher dann, die Eingangsvariablen so auf die Output-Variablen zu beziehen, daß eine »Mehrwertkomponente« formulierbar wird. Auf diese Art und Weise wird versucht festzustellen, wie die Ergebnisse aussehen würden, wenn alle Schulen eine ähnliche Gruppe bei Schulanfang aufnehmen würden. Um die Forschungsterminologie zu verwenden: Gleiches soll mit Gleichem verglichen werden.

Schließlich haben Forscher in der dritten Stufe ihrer Arbeit normalerweise versucht, die so korrigierten Ergebnisvariablen mit den zur Verfügung stehenden Informationen über das Leben und das Funktionieren der Schule in Beziehung zu bringen. Forscher nennen dies gelegentlich »Rückwärtsbezug« (backward mapping) von Ergebnis- auf Prozeßvariablen. Natürlich sollten diese Prozeßdaten mit den Schülerdaten erhoben werden und nicht später.

Im großen und ganzen ist dies das Modell, das Erziehungswissenschaftler in den letzten 20 Jahren bei der Untersuchung der Schuleffektivität immer weiter verfeinert haben.

2. Methodologische Fragen

Wie so viele andere Forschungsgegenstände variieren die Untersuchungen in bezug auf Schuleffektivität erheblich im Forschungsdesign und in der gewählten Methodologie. Einige Probleme der Interpretation einer Anzahl von früheren Untersuchungen sind von RUTTER (1983) und von PURKEY/SMITH (1983) erörtert worden. In jüngster Zeit haben einige Aufsätze dieses Thema in einer Sonderveröffentlichung des Inter-

national Journal of Educational Research aufgegriffen (SCHEERENS/CREEMERS 1989; RAUDENBUSH 1989 und BOSKER/SCHEERENS 1989), wie auch eine Anzahl von Referaten in REYNOLDS/CUTTANCE (1992).

Die Art der aufgeworfenen Fragen behandeln u.a.:

- die Notwendigkeit präziserer Konzeptualisierung und Theoriebildung;
- die Verwendung von anspruchsvolleren statistischen Techniken (wie etwa Mehrebenenmodellierung);
- die Unzulänglichkeit derzeitiger Sampling-Techniken;
- die Wahl angemessener Output-Variablen;
- die Methoden der Verknüpfung von Schulprozeß- und Schulergebnisdaten.

Gewöhnlich haben spätere Untersuchungen anspruchsvollere Methoden verwendet als die frühere Forschung. Die verbesserte Methodologie ist aber nicht von ähnlichen Fortschritten in der Theorieentwicklung begleitet. Der Bedarf nach besseren Theorien ist jetzt erkannt worden, und einige Forschungsgruppen, die auf diesem Gebiet arbeiten, widmen sich dieser Frage.

3. Untersuchungen zur Schuleffektivität

Es hat in den USA eine große Anzahl von wichtigen Untersuchungen zur Schuleffektivität gegeben, wie das Verzeichnis zeigt, das vom Northwest Region Educational Laboratory erstellt wurde (NREL 1990). Zur Veranschaulichung kann nur eine kleine Auswahl, vor allem früherer Untersuchungen, erwähnt werden. Die erste bedeutende amerikanische Untersuchung wurde in den späten 60er Jahren von WEBER (1960) durchgeführt. In diesem Projekt untersuchte WEBER vier Innenstadt-Schulen, weil diese ihm besonders effektiv erschienen. Der Grad der Lesekenntnisse in diesen Schulen war deutlich höher als der Durchschnitt für das Stadtviertel, dessen Bewohner als schwer benachteiligt einzustufen waren. Der Forscher identifizierte als Schlüsselfaktoren Leitung und Ressourcenverteilung wie auch die hohen Erwartungen den Schülern gegenüber und die relative Ordnung in diesen Schulen.

Die zweite Studie folgte im Jahre 1974. Sie wurde vom New York Department of Education's Office of Educational Improvement (N.Y. 1973) in Auftrag gegeben. Bei diesem Projekt wurden zwei Innenstadt-Schulen mit einer armen Bevölkerung untersucht; die eine galt als leistungsstark, die andere als leistungsschwach. Die Forscher identifizierten eine Anzahl von Faktoren, die für die Unterschiede zwischen den Schulen verantwortlich waren. Es waren die administrative Funktion des Schulleiters und die in der Schule angewandte Leselernmethode.

In Kalifornien verglich MADDEN paarweise 32 Grundschulen auf der Basis der Schüleraufnahmen (MADDEN et al. 1976). Er entdeckte Unterschiede zwischen Schulen bezüglich der Haltung der Schulleiter wie auch der Einstellungen und Handlungen der Lehrer sowie der Art und Weise, wie die Zeiteinteilung in den verschiedenen Schulen verlief.

BROOKOVER und LEZOTTE (1977) untersuchten Schuleffektivität in Michigan. Bei der Anwendung eines standardisierten Testprogramms wählten die Forscher als Ob-

jekte sechs Schulen, von denen sich vier zu verbessern und zwei zu verschlechtern schienen. Sie benutzten Interviewer, die die Schulen besuchten und Lehrer und Schüler befragten. Aus dem gewonnenen Material identifizierten die Autoren Unterschiede im Lehrerverhalten, in den Erwartungen und im Arbeitsstil der Schulleiter.

Schließlich veröffentlichten EDMONDS und FREDRIKSEN (1979) eine Zusammenfassung ihrer Forschungen, die sich auf die Beziehungen zwischen Sozialdaten und Schuleffektivität konzentrierten. In diese Untersuchung schlossen sie auch eine Reanalyse von Daten aus dem COLEMAN Equal Opportunity Survey von 1966 mit ein. Dabei glaubten sie, eine Anzahl von effektiven Schulen identifizieren zu können, die in der ursprünglichen Arbeit übersehen waren.

Der Einfluß dieser Untersuchungsreihe war groß. Angespornt von den etwas optimistischen Ergebnissen, versuchten einige Forschungsinstitute, Schulverbesserungsprogramme auf der Basis der Methodologie der oben genannten Forschungsgruppen aufzusetzen. In New York z.B. hat EDMONDS, der später Sonderassistent des Kanzlers des New Yorker Schulsystems wurde, ein Schulverbesserungsprojekt zwischen 1978 und 1981 eingeleitet. Ähnliche Projekte wurden auch in Milwaukee (McCORMACK-LARKIN 1982) und in Kalifornien (MURPHY et al. 1982) durchgeführt.

LEZOTTE (1986) zufolge versuchten viele der frühen Schulverbesserungsprojekte Veränderungen durchzusetzen und dann die Schuld für den Mißerfolg auf die Schulleitung abzuwälzen. Sie flüchteten sich schließlich in Ermahnungen an die Direktoren und Lehrer, härter zu arbeiten. Seiner Meinung nach hatten solche Techniken wenig Aussicht auf Erfolg. Es ist ein Wunder, daß die »Schulverbesserungsbewegung« diese Zeit überlebt hat. Eine Anzahl amerikanischer Forscher hat während der 80er Jahre in der Tat versucht, sich über die Entwicklungen klar zu werden (PURKEY/SMITH 1983; GOOD/BROPHY 1986), und das, was sie gelernt haben, ist von der derzeitigen Forschung meistens sorgsam beachtet worden (siehe z.B. SPRINGFIELD/TEDDLIE 1990).

Die Umstellung von Untersuchungen der Schuleffektivität bis hin zu Verbesserungsprogrammen, die in den USA in den 80er Jahren stattfand, wurde durch den Ergänzungsantrag zur nationalen Gesetzgebung von dem 1988 HAWKINS/STAFFORD Amendment zum Elementary and Secondary Education Act von 1965 besonders verstärkt. Dieser Ergänzungsantrag ermächtigte Schulbezirke, öffentliche Gelder für eine Reihe von Schulverbesserungsprojekten auszugeben.

Initiativen dieser Art sind in verschiedenen Staaten fortgesetzt worden; viele davon wurden durch Vermittlungsstellen wie dem National Center for Effective Schools Research and Development, Michigan, oder dem Center for Effective Schools der Universität von Washington, Seattle, koordiniert.

Versuche, Schulverbesserungen zu initiieren, wurden auch in anderen Regionen der Welt gemacht. BASHI et al. (1990) haben z.B. über Entwicklung in effektiven Schulen mit palästinensischen Schulen berichtet. CREEMERS (1992) hat über mehrere Untersuchungen in den Niederlanden berichtet, und SCHEERENS hat eine besondere gründliche Zusammenfassung der Arbeiten auf diesem Gebiet vorgelegt (SCHEERENS 1992). In Kanada sind Forschungen in Alberta und in einigen Schulbezirken in Vancouver durchgeführt worden. Die Arbeiten von STOLL und FINK sowie von FULLAN in Ontario sind in diesem Kontext auch bedeutend. Die in der Schuleffektivitätsfor-

schung benutzten Methodologien sind der Kritik eines australischen Forschers (CHAPMAN 1993) unterzogen worden.

Erwähnt werden muß auch das International School Improvement Project (ISIP), das seit 1982 existiert. Es wird von der OECD koordiniert und bezieht 14 verschiedene Nationen in Konferenzen, Seminaren und workshops ein. Es ist in einer Anzahl von unterschiedlichen Büchern und Aufsätzen, wie etwa in HOPKINS 1987, besprochen worden.

In Großbritannien hat sich eine beachtliche Anzahl von Forschungsarbeiten der Frage nach der Schuleffektivität direkt und indirekt gewidmet, doch haben sich bis jetzt erst wenige systematisch mit Fortschritten in der Schulverbesserung befaßt. Wie auch bei den Untersuchungen aus den USA ist die Auswahl illustrativ gedacht (siehe z.B. REYNOLDS 1989 für eine eher umfassende Darstellung).

Unter den frühesten Forschern der Schuleffektivität in Großbritannien sind POWER et al. (1967) zu nennen. In dieser Studie versuchten die Forscher die Jugendkriminalität von Schülern in einigen Schulen zu untersuchen. Nachdem die Forscher den Faktor Intelligenz kontrolliert hatten, konnten sie stabile Unterschiede über eine 6jährige Periode feststellen und zeigen, daß diese Unterschiede von dem Einschulungsort relativ unabhängig waren. Unglücklicherweise wurde die Studie wegen Differenzen mit einer der Lehrergewerkschaften über die Veröffentlichung der Ergebnisse nie vollendet. Der Hauptnutzen bestand darin, späteren Forschern weitere Untersuchungen zu erleichtern.

Anders als POWER konzentrierten sich BRIMER et al. (1978) auf die schulischen Leistungen der Schüler. Die Forschergruppe sammelte Informationen über die früheren Leistungen von ausgewählten Schülern aus 44 Schulen. Sie verwendete als Maßstäbe Beruf und Bildungsstand der Eltern, um Unterschiede der Hintergründe der Schüler zu berücksichtigen. Auch wenn diese Faktoren berücksichtigt wurden, konnten die Forscher weiterhin Unterschiede zwischen den Schulen feststellen.

Jugendkriminalität und schulische Leistungen in Zusammenhang mit Schulanwesenheit und Schülerverhalten wurden bei den Faktoren einbezogen, die in den Ergebnissen der 1979 von RUTTER et al. durchgeführten Untersuchung »Fifteen Thousand Hours« berücksichtigt wurden. Die Auswahl für diese Untersuchung war klein (12 Schulen), aber die Vielfältigkeit der erhobenen Daten ermöglichte eine Annäherung an die Frage, ob es Unterschiede unter den Schulen gibt. Die Kontrolle der Faktoren, wie etwa sozio-ökonomischer Hintergrund, frühere Schulleistungen, Häufigkeit der Schulanwesenheit und Fragebögen zum Schülerverhalten waren umfassender als die von POWER oder BRIMER berücksichtigten Faktoren.

In einer ganz anderen Umgebung untersuchten REYNOLDS et al. (1982) den Einfluß von Schule auf Schulanwesenheit, Leistungen und Jugendkriminalität in einer walisischen Bergbaugemeinde über eine Periode von sechs Jahren. Obwohl dieses Team keine Daten zu den Personen der Schüler besaß, konnten sie Informationen über die Einzugsgebiete der Schulen zusammentragen und zeigen, daß die Schulen über grob vergleichbare Schülerpopulationen verfügten. Sie fanden Unterschiede zwischen den Schulen bezüglich Schulleistungen, Jugendkriminalität sowie Schulanwesenheit und darüber hinaus bei der Arbeitslosenquote nach dem Schulabgang.

GRAY, MCPHERSON und RAFFE (1983) untersuchten stichprobenweise schottische Schulen bezüglich der Wirkung von Schulorganisation auf schulische Leistungen. Bei der Erhebung von mehr als 20.000 Schulabgängern fanden sie Unterschiede zwischen Schulen, die zusätzlich zu den Differenzen unter den Schülern waren, die durch ihre soziale Herkunft gekennzeichnet waren. Eine weitere schottische Studie (WILLMS/CUTTANCE 1985) benutzte die gleiche Erhebung über die Schulabgänger in Schottland. Bei einer Erhebung von Daten aus 15 Schulen haben die Forscher anspruchsvollere statistische Techniken eingesetzt einschließlich Mehrebenenanalysen, um bei der Berücksichtigung der Unterschiede der Eingangsvoraussetzungen der Schüler schulisch bedingte Unterschiede in den Leistungen zu untersuchen.

Die Arbeit von meinen Kollegen und mir in der »School-Matters«-Studie lenkte die Aufmerksamkeit der britischen Schuleffektivitätsforschung von der Sekundar- auf die Grundschule um (MORTIMORE et al. 1988). Wir verfolgten eine Kohorte von fast 2.000 Schülern durch vier Schuljahre, von ihrem 7. bis zum 11. Lebensjahr. Zielvariablen waren Ergebnisse des Lese-, Mathematik- und des Schreibunterrichts, die Schulanwesenheit der Schüler, ihr Benehmen und ihre Haltung gegenüber der Bildung. Wir erhoben auch Daten über die Sprachgewandtheit der Schüler und ihre Haltung gegenüber sich selbst als Lernende. Mit vielfältigen Daten über den Familienhintergrund der Schüler (einschließlich Muttersprache und ethnische Zugehörigkeit, Berufe der Eltern, ob diese Sozialhilfeempfänger waren, Daten über ihre Familiengröße, ihre etwaige Krankheitsgeschichte und frühe Erziehungserfahrungen) konnten wir auch Daten über ihre vorherigen Lesekenntnisse, Rechenfähigkeit und Schriftkundigkeit und eine Beurteilung über das Benehmen von jedem Schüler sammeln. In der Analyse versuchten wir, die anspruchsvolleren Techniken, die sich entwickelt hatten, insbesondere Mehrebenenmodellierungen, anzuwenden.

Wir stellten beachtliche Unterschiede zwischen den Schulen fest. Interessanterweise schienen manche Schulen fähiger zu sein, mehr Fortschritte auf einigen Gebieten der Schülerentwicklung zu erzielen als auf anderen. Dennoch schienen von den 49 Schulen, die bis zum Ende der Untersuchung mitmachten, 14 imstande zu sein, zum Fortschritt auf allen Gebieten beizutragen.

TIZARD et al. (1988) wechselten das Objekt ihres Interesses; diesmal konzentrierten sie sich auf die Erziehung von Schulanfängern. TIZARD und ihre Kollegen untersuchten die ersten zwei Jahre der allgemeinen Schulpflicht. Ihre Stichprobe erhielt einen großen Anteil an Schülern aus ethnischen Minoritäten. Die Forscher widmeten dem Sammeln von Informationen über den Familienhintergrund ihre besondere Aufmerksamkeit. Über die üblichen Daten hinaus sammelten sie Informationen über die Erziehungsaktivitäten der Mütter der Schüler. Weitere Daten waren die Beurteilungen der Lehrer über die Zukunftsaussichten der einzelnen Schüler und die Auffassungen der Schüler über schlechtes Benehmen.

In einer bemerkenswerten Variation der Annäherung an Schuleffektivität untersuchten SMITH und TOMLINSON (1989) die Förderkapazität von Schulen hinsichtlich der Schüler aus ethnischen Minderheiten. Ihre Daten umfaßten Informationen über den ethnischen Hintergrund von Schülern, ihre Religionszugehörigkeit sowie die berufliche Stellung der Eltern wie auch ihren Fortschritt in der Schule. Bei der Verwendung einer nationalen Stichprobe von 20 multiethnischen Schulen benutzten

SMITH und TOMLINSON die unterschiedlichsten Instrumente zur Datenerhebung. In der Analyse verwendeten sie Methoden der Varianzkomponentenanalyse, die die vielfältigen Ebenen der Daten berücksichtigen. Sie fanden, daß die Unterschiede zwischen den Schulen wichtiger als diejenigen waren, die der ethnischen Herkunft der Schüler zuzurechnen waren.

Schließlich haben NUTTALL et al. (1989) bei der Verwendung von Daten, die von der Inner London Education Authority gesammelt wurden, die Ergebnisse der schulischen Prüfungen von über 30.000 Schülern aus 140 Schulen einer Analyse unterzogen. Sie haben Faktoren wie die Resultate eines Tests von mündlichen Argumentationen, Einzelheiten über ethnische Herkunft, Geschlechtszugehörigkeit und einen Durchschnitt des Familieneinkommens bei Schulbeginn berücksichtigt, Unterschiede zwischen ethnischen Gruppen zu messen. Das Team stellte fest, daß schulische Leistungen entlang unterschiedlicher Dimension variierten, wobei die Schule selbst starke Einwirkungen auf einige Schülergruppen hatte. Interessanterweise entdeckten sie zeitliche Variationen, wobei manche Schulen in einem bestimmten Jahr effektiver als in den anderen waren.

Dieser kurze Bericht über Forschungen auf dem Gebiet der Schuleffektivität und Schulverbesserungen illustriert die Reichweite der Aktivitäten der Bildungsforscher. Durch diese Konzentration auf Probleme der »realen Welt« haben wir den Schutz der Universität und der Labore verlassen und versuchen, die Komplexität von individuellen, sozialen und institutionellen Einflüssen zu erkunden.

Selbstverständlich gibt es eine Anzahl von ungelösten Problemen auf diesem Forschungsgebiet. Erreichen unterschiedlich begabte Schüler verschiedenen Geschlechts, verschiedener Klassen oder ethnischer Herkunft unterschiedliche Resultate bei *gleichbleibenden Schulprozessen*? Führen verschiedene Schulen tatsächlich zu unterschiedlichen Resultaten bei unterschiedlichen Schülergruppen, gibt es eine unterschiedliche Politik für die Behandlung der Schüler, oder sind es Unterschiede in den *Reaktionen*, die die Schüler den mit ihnen Arbeitenden entlocken? Diese Fragen können nicht mit Sicherheit beantwortet werden. Meiner eigenen Meinung nach ist es so, daß es überwältigende Beweise gibt für die Annahme, daß im Primarbereich effektive Schulen für *alle* Schüler effektiv sind. Auf der Sekundarstufe ist das Beweismaterial weniger klar. Es scheint möglich zu sein, daß einige Schularten zu einigen Schülern besser passen als andere. Die Frage ist Teil einer laufenden Studie am Londoner Institute of Education.

Es ist auch unklar, wie bestimmte Schüler die Antworten bestimmter Schulen hervorrufen. Möglich ist es, daß eine Schule oder ein gewisser Lehrer die Absicht hat, Schüler gleich zu behandeln (hinsichtlich investierter Zeit oder Förderung), am Ende jedoch sich verschiedenen Gruppen gegenüber unterschiedlich verhält. In der »School Matters«-Untersuchung gaben z.B. Beobachtungen im Klassenzimmer keine Hinweise auf ungleiche Aufmerksamkeit oder andere auffällige Zeichen von Befangenheit. Die ungleiche Untersuchung generierte jedoch Hinweise auf geringere Erwartungen hinsichtlich einiger Schülergruppen – im allgemeinen Schüler karibischer Herkunft oder aber auch solcher, die für ihr Schuljahr zu jung waren. Bis jetzt ist es uns nicht gelungen, solche Unterschiede befriedigend zu *erklären* – die Beweislage erlaubt eine solche Erklärung nicht. Wir können jedoch die Vermutung anstellen, daß eine Mi-

schung aus unbewußtem Vorurteil (Schülergruppen mit einem anderen kulturellen Hintergrund oder Schülern gegenüber, die »unreif« erschienen) und erfolgreichen Schülerstrategien dafür verantwortlich ist, um positive Antworten bei anderen zu entlocken. Diejenigen Schüler aus privilegierten Milieus nutzen vielleicht ihre Vorteile, um für sich selbst noch mehr aus ihren schulischen Erfahrungen zu gewinnen.

4. Die Merkmale von effektiven Schulen

Die Merkmale von Schulen, die effektiv mit ihren Schülern umzugehen scheinen, sind:

1) Starke, positive Schulleitung

Obwohl einige wenige Studien (vor allem VAN DE GRIFT 1990) behaupten, daß der Schulleiter wenig Einfluß hätte oder daß die Schulleitung auch von jemand anderen übernommen werden könnte, wurde dieser Mechanismus von fast allen als bedeutend erachtet.

Verschiedene Untersuchungen haben die Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Aspekte der Rollen von Schulleitern gelenkt; die amerikanischen Forscher LEVINE und LEZOTTE (1990) haben eine klare Analyse vorgelegt, wie eine starke Leitung Mechanismen anbieten kann, um die Schuleffektivität zu unterstützen. Sie glauben, das Mittel sei konsequente Selektion und Entlassung von Lehrern, die Abschirmung der Schule von wenig hilfreichen externen Einwirkungen, die häufige persönliche Überprüfung von schulischen Leistungen, eine hohe Investition von Zeit und Aufwand bezüglich Maßnahmen der Schulverbesserung, die aktive Unterstützung der Lehrer und die Anmerkung von zusätzlichen Ressourcen für die Schulen.

Britische Untersuchungen bestätigen diese Analyse, fügen jedoch eine weitere subtile Aufgabe hinzu: Die Bestimmung des Moments, wann – oder auch wann nicht – andere Mitarbeiter mitentscheiden dürfen. Britische Untersuchungen haben festgestellt, daß sowohl autoritäre als auch zu kollegiale Führungsstile weniger effektiv sind als ein ausgeglichener Führungsstil, der von dem entscheidenden Urteil über den Augenblick abhängt, wann und wann nicht der Direktor als alleiniger Entscheidungsträger handeln sollte. FULLAN (1992) vertritt die Meinung, daß in einer komplexen, post-modernen Gesellschaft eine starke Schulleitung allein nicht genüge. Stattdessen meint er, daß die Schulleitung auch passende Leitungsrollen für die Lehrer finden muß.

2) Hohe Erwartungen: eine passende Herausforderung für das Denken der Schüler

Trotz der Grenzen der ursprünglichen experimentellen Arbeit von ROSENTHAL und JACOBSON (1968) sind das Konzept über Erwartungen und die Art, wie es das Verhalten der Lehrer und Schüler beeinflußt, gut aufgenommen worden. DORRBREMME et al. (1990) weisen z.B. auf die Mentalitäten zweier Lehrergruppen hin aus mehr oder weniger effektiven Schulen. Mitglieder der weniger wirksamen Gruppe fassen ihre Arbeit so auf:

»Wir sind Erzieher, die hart daran arbeiten, die Bedürfnisse der Schüler zu berücksichtigen. Dies bedeutet, Rücksicht auf ihre Gesamtlebenssituation zu nehmen und nicht mehr von ihnen zu erwarten, als sie tatsächlich können.«

Die Mitglieder der effektiven Gruppe sahen ihre Aufgabe ganz anders:

»Wir sind Leute, die beim Unterricht die Bedürfnisse unserer Schüler berücksichtigen. Dies bedeutet, wir fordern unsere Schüler heraus, wir verlangen von ihnen harte Arbeit und das absolut Beste, was sie können.«

Die eine Lehrergruppe wählte eine passive Rolle – durch Zwänge hervorgerufen (die Probleme der Schüler), über die sie wenig Kontrolle hatten. Obwohl die Mitglieder der anderen Gruppe die Existenz von Problemen wahrnahmen, bezogen sie eine aktivere Stellung und versuchten, den Schwierigkeiten durch die Herausforderung an das Denkvermögen der Schüler zu begegnen.

In der Forschungsarbeit »School Matters« (MORTIMORE et al. 1988) sind wir den Pfaden nachgegangen, wie Erwartungen im Klassenzimmer übermittelt werden. Wir entdeckten, daß die Lehrer niedrigere Erwartungen an Schüler stellten, die z.B. jung, jünger als der Durchschnitt, waren oder aus niedrigeren sozialen Klassen stammten. Sie stellten allerdings fest, daß niedrigere Erwartungen per se nicht einfach geschlechtsspezifisch zu interpretieren waren, obgleich Jungen mehr Tadel, Mädchen mehr Lob erhielten. Die Interpretation dieser Resultate war schwierig und die Forschergruppe bezog sich deshalb auf die Ergebnisse von DWECK und REPUCCI (1973), um sie zu erklären. (DWECK und REPUCCI hatten festgestellt, daß das häufige Lob von Mädchen für weniger adäquate Arbeit durch männliche Lehrer mit stereotypen Ansichten über die Leistungen von Frauen zusammenhing.)

3) *Die Kontrolle des Fortschritts von Schülern*

Obgleich die Beachtung des Lernfortschritts von Schülern an sich wenig ändert, weist doch die Mehrzahl der Studien ihr eine entscheidende Rolle für die Unterrichtsplanung, für den Wechsel von Lehrmethoden oder für die Bestimmung des Niveaus der Arbeitsanforderungen zu. Sie erkannten auch darin eine Schlüsselbotschaft an die Schüler, die sie als Interesse des Lehrers an ihren Fortschritten deuteten.

4) *Die Verantwortung der Schüler und ihre Teilnahme am Schulleben*

Auch der Mechanismus – in seinen unterschiedlichen Formen –, der die Annahme einer aktiven Rolle in der Schule seitens der Schüler sicherte, wurde generell für wichtig erachtet. Wenn Lehrer versuchten, die Schüler in Schulaktivitäten zu involvieren oder ihnen Verantwortung zu übertragen, gaben sie den Schülern das Gefühl der Zugehörigkeit zu der Schule und Verantwortung für ihr eigenes Lernen.

Während Beispiele für begabte, aber entfremdete Schüler häufig in der Literatur zu finden sind, scheint die allgemein gültige Regel zu sein, daß das Lernen dort stattfindet, wo die Schüler eine positive Einstellung hinsichtlich ihrer Schule wie auch ihrer Rolle besitzen. Die Meinungen der Schüler sich selbst gegenüber wurde als Ergebnisvariable in »School Matters« (MORTIMORE et al. 1988) benutzt. Das

Resultat bestand aus einem speziell entworfenen Maßstab des Selbstverständnisses. Es spiegelte die Verhaltensskala wider, die von den Lehrern ausgefüllt wurde, die aber auch von den Schülern selbst als Bewertungsmittel akzeptiert wurde. Dieses Instrument zeigte klare Unterschiede zwischen den Schulen: Einige Schulen entließen Schüler, die – abgesehen von ihren tatsächlichen Leistungen – sich einigermaßen positiv über sich selbst äußerten; andere entließen Schüler, die negative Urteile über sich selbst abgaben, auch wenn sie nach dem Urteil der Forscher und am schulischen Fortschritt gemessen gut abgeschnitten hatten.

5) *Belohnungen und Ansporn*

Anders als Bestrafungen scheinen Belohnungen und Anreize positives Verhalten von Schülern zu fördern. In diesem Zusammenhang stellen PURKEY und SMITH (1983) fest, daß ein kulturelles Schlüsselmerkmal der effektiven Schulen »eine von der ganzen Schule ausgehende Anerkennung von schulischen Leistungen ist: Die öffentliche Ehrung schulischer Leistung und die Betonung ihrer Bedeutung ermutigt Schüler, ähnliche Normen und Werte anzunehmen« (S. 183).

LEVINE und LEZOTTE (op. cit.) heben zwei weitere Aspekte hervor. Erstens, die Benutzung von Belohnung wirkt über die Grenzen des Unterrichts hinaus. Sie beziehen sich auf andere Aspekte des schulischen Lebens – eine These, die von der britischen Forschung bestätigt wird. Zweitens, die Anerkennung von positiven Leistungen durch die ganze Schule kann sehr bedeutend in städtischen Schulen sein – vornehmlich in den Schulen der verarmten Innenstädte, wo es wegen ihrer Korrelation von Benachteiligung Schüler mit schlechten Leistungen gibt.

Meine Kollegen und ich (MORTIMORE et al. 1988) stellten fest, daß verschiedene Belohnungen gemacht werden konnten, wenn die Schulpolitik positiv war. In einigen Schulen bestand die Politik darin, Individuen für exzellente Arbeit oder Benehmen zu belohnen, während in anderen Schulen Leistungen in Sport und sozialen Bereichen belohnt wurden. Schulen fanden es schwer, ein durchgängiges System von Anreizen zu schaffen. Besonders schwierig war es für Schulen mit Schülern sehr unterschiedlichen Alters: Belohnungen, die jüngere Schüler motivierten, konnten ihre Anziehungskraft für ältere Schüler verlieren.

6) *Die Einbeziehung der Eltern in das Schulleben*

Die Einbeziehung der Eltern ist vielleicht eines der wichtigsten Punkte der gegenwärtigen Erziehungsdebatte. Die Idee ist keineswegs neu. Zahlreiche Bildungsforscher der USA und aus Großbritannien haben sie aufgegriffen. Es gibt schon eine umfangreiche und immer noch wachsende Literatur zu diesem Thema. In England kreist die Debatte oft um die Vorteile, die aus der Entwicklung von Kontakten zwischen Schule und Elternhaus hinsichtlich der Lernfähigkeit der Kinder herrührte, wie auch um die Erhöhung der Rechenschaftspflicht der Schule gegenüber den Eltern.

Die entscheidende Rolle, die Eltern in der intellektuellen Entwicklung ihrer eigenen Kinder spielen können, ist hinlänglich bekannt. Experimente aber, diese Ressource wirksamer einzusetzen, haben zu unterschiedlichen Erfolgen geführt. Eine wegbereitende britische Studie (TIZARD et al. 1982) zeigte, daß die Einbe-

ziehung der Eltern in den Leseunterricht den Einsatz eines zusätzlichen Lehrers in der Schule mehr als ausgleichen konnte.

Die »heard-start«-Programme der Vereinigten Staaten (LAZAR/DARLINGTON 1982) haben auch Beweise erbracht, daß die Beteiligung der Eltern wesentlich für den Erfolg der Projekte ausschlaggebend war. Forschungsergebnisse aus England zeigen, daß die Kluft zwischen den Leistungen von privilegierten und benachteiligten Schülern reduziert werden kann (ATHEY 1990). MORTIMORE et al. (1988) entdeckten, daß die Schulen sehr unterschiedliche Haltungen gegenüber den Eltern ihrer Schüler einnahmen. Einige Schulen schlossen die Eltern aus; andere benutzten sie als billige Arbeitskräfte. Einige wenige Schulen versuchten, die Eltern in die Unterrichtsplanung mit einzubeziehen und ihre Talente und Fähigkeiten zu Hause und im Unterricht einzusetzen. Wir stellten aber auch fest, daß manche Schulleiter nicht besonders sicher bei ihren Begegnungen mit den Eltern waren, besonders in sozial begünstigten Vierteln. Wir fanden auch heraus, daß die Schule sehr davon profitierte, wenn die Energie und die Talente der Eltern einbezogen wurden. Bemerkenswerterweise haben wir herausgefunden, daß Eltern-Räte nicht immer positiv zu bewerten waren, denn die Mitglieder konnten eine »Clique« bilden, die sich als eine Barriere gegenüber dem Engagement weiterer Personen auswirken konnte.

Wie Eltern zur Effektivität der Schule beitragen können, ist jedoch noch unklar. Es ist zu vermuten, daß in Fällen, in denen lang- und kurzfristige Ziele von Eltern und Lehrern übereinstimmen, wo die Eltern beim Nachhilfeunterricht umfangreiche Hilfe leisten können und wo die Ideen, die in einem Lebensbereich eines Kindes generiert worden sind, eingeübt und auf andere Lebensbereiche ausgedehnt werden können, die Lernfähigkeit gesteigert wird. Interessanterweise illustriert die 1990 entstandene Studie STEVENSONS und SHIN-YINGS über drei Städte Taipei (Taiwan), Sendai (Japan) und Minneapolis (USA), wie weit orientalische Familien gehen, um nicht allein die Eltern, sondern auch andere Verwandte in die Vorbereitung der Kinder miteinzubeziehen. Die Autoren zeigen, daß, wenn die Überzeugung in der Überlegenheit von harter Arbeit über die natürliche Begabung und in der Bereitschaft, kritisch zu sein, besteht und mit hohen Erwartungen verbunden ist, Lernen nachhaltig unterstützt wird. Die Einbeziehung der Eltern ist aber nicht ohne Schwierigkeiten, und diejenigen, die für Schulprogramme verantwortlich sind, müssen eine klare Politik entwickelt haben, bevor sie diese potentiell wertvolle Strategie einsetzen (MORTIMORE/MORTIMORE 1984).

7) *Der Ersatz konsistent verlaufender Annäherungen an die Schüler*

Dieser Mechanismus ist in vielen Forschungsprogrammen klar identifiziert worden. LEVINE und LEZOTTE (op. cit.) vertreten den Standpunkt

»wenn sich das Kollegium eine Initiative zur Verbesserung des Leistungsstandes aller Schüler zu eigen gemacht hat, neigt es zu mehr Zusammenhalt und Konsens bezüglich zentraler Aufgaben als ein Kollegium einer weniger effektiven Schule« (S. 12).

LEVINE und LEZOTTE behaupten, Kohäsion und Konsens seien deshalb besonders wichtig in Schulen (wichtiger als in anderen Institutionen), weil Schulen

Lehrer mit einer Vielzahl von schwierigen und gelegentlich sich widersprechenden Zielen konfrontieren. Die Lehrer etwa müssen auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler eingehen, gleichzeitig aber die Forderungen der gesamten Schulklassse berücksichtigen. Sie müssen der gesamten Gruppe gerecht werden, während sie individuellen Lebenslagen Rechnung tragen müssen. Solche Konflikte sind manchmal für Lehrer und Schüler nur schwer zufriedenstellend zu lösen. Unter solchen Bedingungen passiert es leicht, daß das, was LEVINE und LEZOTTE »Zielklarheit« nennen, nicht erreicht wird und für alle Verbesserungsanstrengungen nicht von Nutzen sein kann.

Dort, wo Schüler sich widersprechenden Erfahrungen und Forderungen ausgesetzt fühlen und deswegen weniger selbstsicher werden, nehmen sie sich Zeit, die Eigenarten eines jeden neuen Lehrers kennenzulernen. Obwohl diese Übung dem Schüler nützliche Erfahrungen hinsichtlich der Eigenarten von Erwachsenen bieten kann, ist sie kein sehr nützlicher Mechanismus für die Schule.

Das Engagement von Mitarbeitern an Entscheidungsprozessen stärkt die Schule. Es gibt unzweideutige Beweise, daß, falls Lehrer und andere Autoritätsträger (einschließlich des stellvertretenden Direktors) eine solche Rolle spielen dürfen, sie sich eher mit der Institution identifizieren und deshalb bereit sind, Verantwortung für sie zu übernehmen.

8) *Akademischer Druck und die Betonung des Lernens*

Zahlreiche Forschungsarbeiten sind diesem Mechanismus gewidmet. Teile davon befassen sich mit der Frage nach der Zeit, die in jede Aufgabe investiert wird (siehe z.B. SIZEMORE 1987). Andere Untersuchungen haben die Aufmerksamkeit auf die Zeitvergeudung im Schultag, besonders am Anfang des Unterrichts gelenkt, verursacht durch eine schlechte Verwaltung und einen Mangel an Unterrichtsvorbereitung (BLUM 1984). RUTTER et al. (op. cit.) stellten auch Zeitvergeudung in den ausgehenden Minuten des Unterrichts fest. Die Forscher beschrieben die chaotische Situation, die sich entwickeln konnte, wenn ein großer Anteil der Schulklassen vor Ablauf der Stunde aufhörte. Der Mechanismus ist daher nicht einfach eine Frage der Zeit, sondern eine Frage der Einteilung der Zeit. MORTIMORE et al. (1988) bemerkten, daß, auch wenn einige Schulen in ihren Samples zusätzliche Zeit (etwa 20 Minuten pro Tag) für den Unterricht einkalkulierten, keine direkte Korrelation zu Effektivität festgestellt werden konnte. Der Wert der Zeit schien von ihrem Einsatz abhängig zu sein.

Dies waren die Mechanismen, die in der Forschungsliteratur am häufigsten zitiert wurden. Andere Faktoren sind jedoch auch oft untersucht worden. Sie können auch von erheblicher Bedeutung für manche Schulen zu bestimmten Zeiten sein. Wenn z.B. Schulen Schüler mit einem bestimmten sozialen Hintergrund aufnehmen, wenn die Kommune gewisse Erfahrungen durchmacht oder falls die Schulverwaltung eine spezifische Reihe von Reformen initiieren, werden weitere Mechanismen eintreten, die die Bewältigung von Wandel ermöglichen. Auch wenn diese niemals die Hauptaufgabe der Schule ersetzen sollten – die Förderung des Lernens von Schülern –, können sie doch die Aufmerksamkeit der Lehrer und Schüler ablenken. Darüber

hinaus kann keine Schule ohne Einschränkungen – auch nicht diejenige, die allen Untersuchungen zufolge eine große Effektivität hat – Fortschritt für *sämtliche* Schüler garantieren. Mit der Zeit werden fast alle Lehrer Schüler getroffen haben, denen trotz ausgezeichneter Begabung eine Leistungsmotivation fehlt. Diese scheitern trotz der Vorteile, die sie in ihre Erziehung einbringen.

5. Effektivität und Effizienz

Eine der Einwände gegen die Schuleffektivitätsforschungen betrifft ihre Tendenz, das Feld der Kosteneffizienz zu ignorieren. Heute tragen in England Schulvorstand und Schulleitung selbst die ganze Verantwortung für das finanzielle Management des Schulbetriebs. Ein solches Vorgehen kann nicht mehr akzeptiert werden. Deshalb machen wir in unserem Buch über Mitarbeiter (MORTIMORE et al. 1994) darauf aufmerksam, daß

»Kosteneffektivität«, »Effizienz« und »Bildungs-Controlling« Wörter und Redewendungen sind, die Bedeutungen, Resonanzen und Implizierungen beinhalten, die für zahlreiche in der schulischen Erziehung Beschäftigte suspekt sind. Es wird diejenigen geben, die diese Sprache und ihr ökonomisches Kalkül für die Aufgaben der Pädagogen als fremd empfinden. Dennoch bietet die Kosteneffizienzanalyse, so meinen wir, fern des Qualitätsverlustes der erzieherischen Aktivitäten, ein Mittel der Qualitätssteigerung von Bildungsmöglichkeiten in Schulen. Richtig angewandt, beschäftigt sich die Kosteneffizienz in Schulen mit der Beziehung zwischen dem Lernen der Kinder und den menschlichen und materiellen Ressourcen, die zu diesem Lernen beitragen. Sie soll keineswegs mit Geiz oder Billigsein gleichgestellt werden; dieser Ansatz bezieht sich nicht allein auf finanzielle Auslagen, sondern auf den Einsatz von finanziellen und anderen Ressourcen in Zusammenhang mit angestrebten Erziehungsprozessen und -zielen.

Es ist ein Ansatz, der der Suche nach größerer Schuleffektivität entspricht. Effektive Schulen sind diejenigen, in denen Schüler unterschiedlichster Befähigung ihr volles Potential entfalten. Ob diese erzieherische Leistung durch den Einsatz mit mehr oder weniger Ressourcen erreicht wird, ist, streng genommen, nicht Teil der Bewertung von Effektivität. Auf der anderen Seite ist die Summe der Mittel eine wesentliche Komponente der Bewertung von Kosteneffizienz. Wenn z.B. zwei Schulen verglichen werden, die aus jeder Perspektive bei ihren Aktivitäten gleich effektiv sind, ist die Schule die wirksamere, die die kleinere Menge von Ressourcen einsetzt. Eine Schule, die ihre Ressourcen kosteneffizienter verwendet, gibt Ressourcen frei, die bei der Förderung weiterer Entwicklungen genutzt werden können. Kosteneffizienz ist nach dieser Interpretation des Begriffs sehr erwünscht.«

Wir haben einen solchen Ansatz benutzt, um eine Untersuchung der Rollen von Personen – nicht der Lehrer – vorzunehmen, die in Schulen arbeiten. Im Englischen ist die gewöhnliche Bezeichnung für solche Personen »non-teaching staff«, aber aus Gründen, die wir im Buch erklären (MORTIMORE et al. 1994), ziehen wir es vor, sie »associate staff« zu nennen. Bei der Bewältigung von Wandel meinen wir, daß ein Ansatz, der aus einer radikalen Perspektive die Frage, »wer tut was« in Schulen, untersucht und die Kosteneffizienz verschiedener Optionen prüft, besonders vernünftig ist. Darüber hinaus stellten wir fest, daß der umfangreichere Einsatz von Beigeordneten Mitarbeitern zu einer Freisetzung der Lehrer für wirklich erzieherische Aufgaben, insbesondere des stellvertretenden Direktors, führt.

6. Die Schulen der Zukunft

Es ist heilsam, uns selbst daran zu erinnern, daß die effektiven Schulen der kommenden Jahrzehnte – die ersten eines neuen Millenniums – ganz anders aussehen könnten als die, die wir heute als effektiv erachten. Wie die kürzlich veröffentlichte NATIONAL COMMISSION ON EDUCATION REPORT (1993) klar machte, kann die Verfügbarkeit von billigen und leistungsfähigen Informationstechnologien führen zu

- einem Abrücken vom Klassenunterricht, hin zu individuellem Lernen;
(Schüler werden Studienprogrammen nachgehen, die individuelle Interessen berücksichtigen; Zugang zu Expertensystemen für Spezialisten, die es den Schülern ermöglichen werden, Informationen und Rat so leicht zu suchen, wie der heutige computerbenutzte Zugang zu einem »helpline«-Dienst finden kann.)
- der Auswertung von »smard card« – Überwachungen und Aufzeichnungsmöglichkeiten;
(Studenten werden Zugang zu detaillierten Aufzeichnungssystemen haben, die ihre Schwächen mit zukünftigen Lernaufgaben vergleichen, und zu Ressourcebanken, die eine passende Bewertung herstellen können.)
- zunehmenden Kontakten zwischen Lernenden (und Lehrern) in verschiedenen Institutionen und mit anderen offiziellen Einrichtungen;
(Die Verfügbarkeit von billigen, wirksamen Kommunikationen wird Schülern die Zugehörigkeit zu einer viel umfangreicheren Gruppe von Lernenden erlauben, die nicht mehr durch Klassenzugehörigkeit, Schule, oder durch altersbedingte Gruppierungen eingegrenzt werden.)
- der Erosion der Schule als geographischer Entität.
(Die Freiheit, elektronische Wissenswelten zu benutzen, wird den Wert der uns bekannten Schule mindern. Traditionell sind drei Hauptvorteile der Schule – Zugang zu Informationen, zum Wissen durch die Bibliothek, Textbücher und die Lehrer – gewesen. Falls all diese – oder ihre neuen Äquivalente – dem Individuum immer zu der Zeit, die ihm am besten paßt, zugänglich sind, verlieren die Argumente für die traditionelle Form der Schule ihre Kraft.)

Die Implikationen eines solchen Wandels wären groß für diejenigen, die im Management, in der Lehre und in der Schule beschäftigt sind. WOOD (1993) zweifelt jedoch, ob die passende Software entwickelt wird, oder ob die Lehrer – heute selbst noch Schüler – in ihrer Schülerzeit die notwendige Erfahrung mit den Informationstechniken gemacht haben, um die für einen solchen revolutionären Wandel nötigen Fertigkeiten – oder die Motivation – mitzubringen.

Meiner Meinung nach wird es sehr unwahrscheinlich sein, daß die Schulen, wie wir sie kennen, völlig verschwinden werden. Sie sind zu beliebt – als sichere Plätze, in denen die Eltern ihre Kinder lassen können – sowie als Treffpunkte für Schüler. Sie werden höchstwahrscheinlich einem Wandel unterzogen, und auf Arten und Weisen, die wir uns nicht vorstellen können. Die Herausforderung für uns alle wird darin zu bestehen versuchen, ihre positiven Aspekte zu erhalten und zu verstärken, während die weniger positiven Elemente reduziert werden. Dies ist eine erschreckende, aber durchaus lohnende Aufgabe für die Pädagogen in dem neuen Europa.

- ALTHEY, C.: Extending Thought in Young Children. London 1990.
- BASHI, J./SASS, K./KATZIR, R./MARGOLIN, I.: Effective Schools – From Theorie to Practice: An Implementation Model and its Outcomes. Jerusalem 1990.
- BLUM, R.: Onward to Excellence: Making Schools More Effective. Portland/Oregon 1984.
- BOSKER, R./SCHEERENS, J.: Issues and Interpretations of the Results of School Effectiveness Research. In: International Journal of Educational Research 13 (1989), 7, S. 741–752.
- BRIMER, A./MADAUS, G./CHAPMAN, B./KELLAGHAN, T./WOOD, D.: Sources of Difference in School Achievement. Slouth/Buckinghamshire 1978.
- BROOKOVER, W./LEZOTTE, L.: Changes in School Characteristics Co-incident with Changes in Student Achievement. East Lansing Institute for Research on Teaching: Michigan State University 1977.
- CHAPMAN, J.: Inaugural Lecture. University of Western Australia 1993.
- COLEMAN, J.S.: Equality of Educational Opportunity. U.S. Department of Health, Education and Welfare. Washington 1966.
- CREEMERS, B.: School Effectiveness, effective instruction and school improvement in the Netherlands. In: RENOLDS, D./CUTTANCE, P. (eds.): School Effectiveness: Research Policy and Practice. London 1992.
- DORR-BREMME, D.: Culture, Practice and Chance: School Effectiveness Reconsidered. In: Unusually Effective Schools: A Review of Research and Practic. (Eds.): LEWINE, D./LEZOTTE, L., Madison/Wisconsin 1990.
- DUWECK, C./REPUCCI, N.: Learned Helplessness and Reinforcement Responsibility in Children. In: Journal of Personality and Social Psychology (1973), 25, S. 109–116.
- EDMONDS, R./FREDERIKSEN, J.: Search for Effective Schools: The Identification and Analysis of City Schools that are Instructionally Effective for Poor Children. Eric Document Reproduction Service number ED 179–396. Cambridge MA 1979.
- FULLAN, M.: The Evolution of Change and the New York of the Educational Leader. Paper presented to the Regional Conference of the Commonwealth Council for Educational Administration. Hong Kong, August 1992.
- GOOD, J./BROPHY, J.: Social and Institutional Context of Teaching: School Effects. Third Handbook of Research on Teaching. New York 1986.
- GRAY, J./MCIPHERSON, A./Raffe, D.: Reconstructions of Secondary Education: Theory, Myth and Practice since the War. London 1983.
- HOPKINS, D.: Improving the Quality of Schooling. Lewes 1987.
- HUSEN, T./TUIJNMAN, A./HALLS, W.: Schooling in Modern European Society. Oxford 1992.
- LAZAR, I./DARLINGTON, R.: Lasting Effects of Early Education: a Report from the Consortium for Longitudinal Studies. Monographs of the Society for Research in Child Development. Seriel number 195, S. 47.
- LEVINE, D./LEZOTTE, L.: Unusually Effective Schools: A Review of Research and Practice. Madison/Winsconsin 1990.
- LEZOTTE, L.: School Effectiveness: Reflections and Future Directions. Paper delivered at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, April 1986.
- MADDEN cited in EDMONDS, R.: Effective Schools for the Urban Poor. In: Educational Leadership 37 (1976), 1, S. 15–27.
- MCCORMACK-LARKIN, M./KRITEK, W.: Milwaukee's Project RISE. In: Educational Leadership 40 (1982), 3, S. 16–21.
- MORTIMORE, J./MORTIMORE, P.: Parents and Schools. In: Education 163, Special Report 5th October 1984.
- MORTIMORE, P.: The Nature and Findings of Research on School Effectiveness in the Primary Sector. In: School Effectiveness Research: Its Messages for School Improvement (Eds.): RIDDEL, S./BROWN, S., Edingburg 1991, S. 9–19.

- MORTIMORE, P.: *Youth in the Year 2000: psycho-social issues and interventions: the positive effects of schooling*. Cambridge 1994.
- MORTIMORE, P./SAMMONS, P./STOLL, L./LEWIS, D./ECOB, R.: *School Matters*. London 1988.
- MORTIMORE, P./MORTIMORE, J./THOMAS, H.: *Managing Associate Staff: Innovation in Primary and Secondary Schools*. London 1994.
- MURPHY, J./WEIL, M./HALLINGER, P./MITMAN, A.: *Academic Press: Translating High Expectations into School Policies and Classroom Practices*. In: *Educational Leadership* 40 (1982), 3, S. 22–26.
- New York. Cited in EDMONDS, R.: *Effective Schools for the Urban Poor*. In: *Educational Leadership* 37 (1974), 1, S. 15–24.
- NORTHWEST REGIONAL EDUCATIONAL LABORATORY (NREL): *Effective Schooling Practices Update*. Portland/Oregon 1990.
- NATIONAL COMMISSION ON EDUCATION: *Learning to Succeed*. London 1993.
- NUTTALL, D./GOLDSTEIN, H./PROSSER, R./RASHBASH, J.: *Differential School Effectiveness*. In: *International Journal of Educational Research* 13 (1989), 7, S. 769–776.
- POWER, M./ALDERSON, M./PHILLIPSON, C./SCHOENBERG, E./MORRIS, J.: *Delinquent Schools*. In: *New Society* (1967), 10, S. 542–543.
- PURKEY, S./SMITH, M.: *Effective Schools: A Review*. In: *Elementary School Journal* 83 (1983), 4, S. 427–452.
- RAUDENBUSH, S.: *The Analysis of Longitudinal Multilevel Data*. In: *International Journal of Education Research* 13 (1989), 7, S. 721–740.
- REYNOLDS, D.: *The search for effective schools*. In: *School Organisation* 2 (1982), 3, S. 215–237.
- REYNOLDS, D.: *School Effectiveness and School Improvement: A review of the British Literature*. In: *School Effectiveness and Improvement: Proceedings of the First International Congress: London 1988*, REYNOLDS, D./CREEMERS, B./PETERS, T. (Eds.): Groningen. RION Institute for Educational Research/School of Education. University of Wales College of Cardiff 1989.
- REYNOLDS, D./CUTTANCE, P. (Eds.): *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*. London 1992.
- ROSENTHAL, R./JACOBSON, L.: *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Pupils' Intellectual Development*. New York 1968.
- RUTTER, M.: *School Effects on Pupil Progress: Research Findings and Policy Implications*. In: *Child Development* 54 (1983), 1, S. 1–29.
- RUTTER, M./MAUGHAN, B./MORTIMORE, P./OUSTON, J.: *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. London 1979.
- SCHEERENS, J.: *Effective Schooling: research, theory of Practice*. London 1992.
- SCHEERENS, J./CREEMERS, B.: *Development in School Effectiveness Research*. In: *International Journal of Educational Research* 13 (1989), 7.
- SIZEMORE, B.: *The Effective African American Elementary School*. In: *Schooling in Social Context: Qualitative Studies* (eds.): NOBLIT, G./PINK, W., Norwood/New Jersey 1987.
- SMITH, D./TOMLINSON, S.: *The School effect*. London 1989.
- SPRINGFIELD, S./TEDDLIE, C.: *School Improvement Efforts*. In: *School Effectiveness and School Improvement* 1 (1990), 2, S. 139–161.
- STEVENSON, H./SHIN-YING, L.: *Context of Achievement: A Study of American Chinese and Japanese Children*. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, serial number 221, 1990, S. 55.
- STOLL, L./FINK, D.: *An Effective Schools Project – The Halton Approach*. In: *School Effectiveness and Improvement, Proceedings of the First International Congress London, 1988*. REYNOLDS, D./CREEMERS, B./PETERS, T. (eds.). Groningen, RION Institute for Educational Research/School of Education, University of Wales College of Cardiff 1989, S. 286–299.
- TIZARD, B./BLATCHFORD, P./BURKE, J./FARQUHAR, C./PLEWIS, I.: *Young Children at School in the Inner City*. Hove/London 1988.

- TIZARD, J./SCHOFIELD, W./HEWISON, J.: Symposium: Reading-Collaboration Between Teachers and Parents in Assisting Children's Reading. In: *British Journal of Educational Psychology* 52 (1982), 1, S. 1–15.
- VAN DE GRIFT, W.: Educational Leadership and Academic Achievement in Elementary Education. In: *School Effectiveness and School Improvement* 1 (1990), 1, S. 26–40.
- WEBER, G.: *Inner City Children Can be Taught to Read: Four Successful Schools*. Washington D.C. 1971.
- WILLMS, J./CUTTANCE, P.: School Effects in Scottish Secondary Schools. In: *British Journal of Sociology of Education* 6 (1985), 3, S. 287–306.
- WOOD, D.: Like to Join the Class of 2015? In: *The Times*, 25. October 1993, S. 34.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Peter Mortimore, University of London, Institute of Education, 20 Bedford Way, London WC1H 0AL